

Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen: Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung

Wiesner, Gisela; Gruber, Elke

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wiesner, G., & Gruber, E. (2012). Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen: Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung. In E. Gruber, & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen* (S. 9-20). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004199w009>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>



Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen.

Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung

von: Gruber, Elke; Wiesner, Gisela; Array

DOI: 10.3278/6004199w009

Erscheinungsjahr: 2012

Schlagworte: Anerkennung von Kompetenzen, Entwicklung, Erwachsenenbildung, Kompetenzen, Professionalisierung, Weiterbildung

In Deutschland und Österreich hat die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung in den letzten Jahren vielfältige neue Impulse erfahren. Diese basieren auf der Tatsache, dass das Erwachsenenalter zunehmend zu einer dauerhaften Lernphase wird, wo Lernprozesse an unterschiedlichen Orten, in vielfältigen Kontexten und Settings sowie in verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell) und mit diversen Zielsetzungen stattfinden. In der Folge kam es in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem wesentlichen Ausbau und einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft, die neben den traditionellen Einrichtungen viele neue Institutionen, Anbieter und Lernorte hervorgebracht hat. Begleitet wird diese Entwicklung von einem grundlegenden Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik beider Länder. Induziert durch die Europäische Union und internationale Entwicklungen wird mit Blick auf Effektivität, Ergebnis- und Marktorientierung eine Um- und

Neusteuering des Erwerbs von Bildung, Qualifikation und Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne angestrebt (Stichworte: lebenslanges Lernen, Outcome- und Lernergebnisorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kompetenzorientierung, Europäischer Qualifikationsrahmen - EQR/Nationale Qualifikationsrahmen - NQR).

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 3.0 Deutschland Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Verschlungene Pfade der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen. Anerkennung vorhandener Kompetenzen als zeitgemäße Anforderung

ELKE GRUBER/GISELA WIESNER

Ausgangslage und Entwicklungen

In Deutschland und Österreich hat die Professionalisierung im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in den letzten Jahren vielfältige neue Impulse erfahren. Diese basieren auf der Tatsache, dass das Erwachsenenalter zunehmend zu einer dauerhaften Lernphase wird, wo Lernprozesse an unterschiedlichen Orten, in vielfältigen Kontexten und Settings sowie in verschiedenen Formen (formal, non-formal und informell) und mit diversen Zielsetzungen stattfinden. In der Folge kam es in den letzten zwei Jahrzehnten zu einem wesentlichen Ausbau und einer zunehmenden Ausdifferenzierung der Weiterbildungslandschaft, die neben den traditionellen Einrichtungen viele neue Institutionen, Anbieter und Lernorte hervorgebracht hat. Begleitet wird diese Entwicklung von einem grundlegenden Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik beider Länder. Induziert durch die Europäische Union und internationale Entwicklungen wird mit Blick auf Effektivität, Ergebnis- und Marktorientierung eine Um- und Neusteuerung des Erwerbs von Bildung, Qualifikation und Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne angestrebt (Stichworte: lebenslanges Lernen, Outcome- und Lernergebnisorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung und -sicherung, Kompetenzorientierung, Europäischer Qualifikationsrahmen – EQF/Nationale Qualifikationsrahmen – NQR).

Damit verbunden sind einschneidende Veränderungen in den Aufgabenfeldern, Tätigkeitsprofilen und Rollenerwartungen der in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätigen. Die angesprochenen Veränderungen manifestieren sich in einem zunehmend heterogeneren Berufsfeld und einem umfangreichen Tätigkeitsmix, der

bereits seit Längerem weit über die „klassische“ Rolle eines Trainers oder einer Dozentin hinausgeht – wobei auffällig ist, dass sich die Professionalisierungsforschung vielfach noch auf das Handlungsfeld von Lehren und Lernen konzentriert. Aktuell umfasst das Berufsfeld eine breite Palette an Aufgabenfeldern und Tätigkeitsprofilen, die von diversen Managementaufgaben, die im Bildungsbereich allgemein wachsen, über die Konzeptionalisierung von Kursen, Modulen und Lehrgängen, die in vielen Institutionen permanente Entwicklungsarbeit erfordern, bis hin zu Netzwerkkoordination, Kompetenzbilanzierung, Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen und forschungsbasierter Lernarrangementplanung reichen. Auch für die Beratung – sei es Organisationsberatung oder Laufbahn-/Bildungs- oder Lernberatung – wird ein stetig wachsendes Berufsfeld konstatiert (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 74).

Für alle diese Aufgaben wird qualifiziertes Personal mit Überblick und Grundkompetenzen in der Bildungsarbeit benötigt. Es steht die These im Raum, dass das Berufsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung nicht nur insgesamt wächst, sondern dass sich auch die Überschneidungsflächen der Tätigkeitsprofile und Handlungsfelder vergrößern. Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen finden sich heute viel mehr als früher in einem Spannungsverhältnis von Erschließung, Verbreitung und Organisation von Wissen wieder – vielfach sind sie in einer Doppelfunktion mit Aufgabenverschränkung tätig, zeitweise nehmen sie nur eine der verschiedenen Rollen war –, zumeist aber herrschen in ihrem Handlungsfeld Funktions-, Rollen- und Aufgabenpluralität vor. Seitter (2009, S. 11) hat diese Entwicklung für unsere Disziplin wie folgt auf den Punkt gebracht: Mit Blick auf die Entwicklung der Tätigkeitsfelder spricht er von einer „aufgabenbezogenen Tätigkeitserweiterung“. Was die damit verbundenen Qualifikationsanforderungen des Weiterbildungspersonals betrifft, fordert er eine „berufsbiographische Kompetenzaufschichtung“ ein. Darauf muss Aus- und Weiterbildung reagieren, und hier setzt die vorliegende Publikation an.

Entstehungsgeschichte des Buches: ein deutsch-österreichisches Projekt

Der vorliegende Band ist das Ergebnis eines längeren Kommunikations- und Kooperationsprozesses zum Thema „erwachsenenpädagogische Professionalität stärken“. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Verständigung steht die Frage nach der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Kompetenz des Weiterbildungspersonals durch zeitgemäße Strategien der Bilanzierung, Anerkennung und Zertifizierung von vorhandenen Kompetenzen, um so zielgerichtet und „passgenau“ die Weiterentwicklung von Kompetenzen vornehmen zu können. Wohlgemerkt: Es geht hier nicht um ein Ersetzen von Professionalisierung durch Studiengänge und Studien an Universitäten und Hochschulen sowie auch nicht formaler und non-formaler Bildungsprozesse der jeweiligen Bildungsträger und -institutionen. Bedeutsam für unseren Diskurs war und

ist die Frage: Wie gelingt es, den auf informellem Lernen, aber auch nichtzertifiziertem non-formalem Lernen beruhenden Erfahrungsschatz und daraus resultierende Kompetenzen sichtbar zu machen – als Voraussetzung einer Anerkennung und Zertifizierung?

Damit soll den aktuellen und künftigen professionsbezogenen Entwicklungen im Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung verstärkt Rechnung getragen werden. Es wird aber auch an Forderungen der Europäischen Union nach einer Akzentverschiebung in den Inhalten und Methoden der Ausbildung des Weiterbildungspersonals angeknüpft – wie sie in der Mitteilung der Europäischen Kommission zur Erwachsenenbildung „Man lernt nie aus“ (2006) und im Aktionsplan Erwachsenenbildung „Zum Lernen ist es nie zu spät“ der Europäischen Kommission (2007) formuliert bzw. in den impliziten Anforderungen in den Schlüsselbotschaften des Europäischen Memorandums für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (2000) erkennbar werden.

Den Ausgangspunkt für die vorliegenden Überlegungen zur Ausgestaltung einer zeitgemäßen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals bildete die Entwicklung zweier Modelle der Kompetenzbilanzierung und -anerkennung: der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) und des Dresdner Kompetenzbilanzierungsinstrumentes KOMPASS. Bei der wba handelt es sich um ein 2007 gegründetes Modell, das auf Grundlage von bundesweit anerkannten Curricula in einem mehrstufigen Validierungsverfahren Kompetenzen von Personen, die in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung tätig sind, zertifiziert. Das wba-Konzept basiert auf definierten Kernkompetenzen (Zertifikat) und differenziert auf dem aufbauenden Diplommiveau in die vier Handlungsfelder Lehre/Training, Management, Beratung und Bibliothekswesen. Damit wurde versucht, eine Klammer erwachsenenpädagogischer Professionalität zu bieten, die genug Raum für die weitreichenden Differenzierungen in der Praxis und den Institutionen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einräumt. Trotzdem soll ein gewisses Maß an einheitlichen Kompetenzen, an Kernkompetenzen, des Weiterbildungspersonals quer über die Anbieterlandschaft herauskommen, gestärkt und auch beispielhaft verbreitet werden. Die wba stellt somit einen Prototyp für einen zeitgemäßen Anerkennungs- und Zertifizierungsmodus vorhandener bzw. zu erwerbender Kompetenzen dar.

Das Modell KOMPASS ist ein theoretisch abgeleitetes und zugleich empirisch gestütztes Kompetenzbilanzierungs- und -entwicklungsinstrument, das an Kompetenzen für jeweils typische Arbeitssituationen in der Erwachsenenbildung ansetzt (unabhängig davon, auf welchem Wege diese Kompetenzen erworben wurden) und über Indikatoren verschiedene Ausprägungsgrade von Kompetenzen ermittelbar macht. Diese Kompetenzbilanzierung ermöglicht zuallererst Selbsteinschätzung und gibt damit wesentliche Anstöße zu Selbstreflexion und weiterer Entwicklung. Darüber hinaus kann Fremdeinschätzung bezüglich gleicher Arbeitssituationen und gleicher Indikatoren erfolgen. Bestandteil dieser Kompetenzbilanzierung ist schließlich – bei durchgeführter Fremdeinschätzung – ein Gespräch, in dem ein kollegialer, von beiden

Seiten begründeter Abgleich der ermittelten Einschätzung der jeweiligen (auf die Arbeitssituationen bezogenen) Kompetenzen erfolgt. Damit ist beispielhaft ein wissenschaftlich begründeter, praktikabler Weg aufgezeigt, wie Voraussetzungen für eine Anerkennung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen geschaffen werden können. Der Schritt zu einem Anerkennungsverfahren ist noch zu gehen; er sollte idealerweise aus einem regionalen Entstehungs- und möglichen Anwendungsbereich kommend eine bundesweite Diskussion, vielleicht auch weitere Entwicklung und schließlich Akzeptanz erreichen.

Beide Modelle entstanden auf dem Hintergrund eines schwierigen und bis heute nicht hinreichend gelösten Professionalisierungsprozesses von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen in Deutschland und Österreich (zur deutschen Situation siehe ausführlicher den Artikel von Schmidt-Lauff/Lehmann im vorliegenden Band; zur österreichischen Situation vgl. Gruber 2006). Die mit den 1960er-Jahren einsetzenden und bis heute andauernden Professionalisierungsbemühungen, die Erfolge und Fortschritte ebenso wie Brüche und Rückschläge aufweisen, lassen sich rückblickend mit dem Bild der „verschlungenen Pfade“ für beide Länder treffend charakterisieren. Wir wählen diese diplomatische Formulierung, da sie uns einen pragmatischen Zugang in Richtung einer stärkeren Nutzenorientierung der Professionalisierung – ohne dass wir dabei die ethischen Bezugspunkte vernachlässigen wollen – erlaubt. Keinesfalls soll damit der aktuelle professionstheoretische Diskurs konterkariert werden, der bei der Frage nach dem Stand gelungener Professionalisierung zwischen Befürwortung, Skeptizismus und Ablehnung oszilliert.

Gleichzeitig weist der Terminus der „verschlungenen Pfade“ auf eine weitere Charakteristik des vorliegenden Buches hin – er steht für die Herangehensweise der Autoren und Autorinnen, die aus der Perspektive zweier europäischer Länder eine zu lösende Fragestellung – die der zeitgemäßen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals – in den Blick nehmen, arbeitsteilig behandeln und – trotz nationalstaatlicher Unterschiede – eine gemeinsame Perspektive entwickeln. Wobei sich im vorliegenden Fall der Kommunikations- und Austauschprozess – im Unterschied zu vielen anderen internationalen Vorhaben – vergleichsweise einfach gestaltete. Als Herausgeber/-innen und Autoren/-innen vertreten wir zwei Länder, die nicht nur die gleiche Schriftsprache aufweisen und über gemeinsame Wurzeln in Geschichte, Kultur und Bildung verfügen, sondern deren Weiterbildungslandschaften in ihren Grundzügen, Entwicklungen und künftigen Anforderungen auch viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Dazu gehören eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung, die tendenziell immer mehr ihrer Felder als Lernfelder definiert, sowie ein ausdifferenziertes, heterogenes und komplexes System von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, dem im Rahmen des Konzeptes des lebenslangen Lernens eine wachsende Bedeutung zukommt. Weiterhin lassen sich in beiden Ländern Tendenzen einer Verwissenschaftlichung und Internationalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung ebenso wie vielfältige Anstrengungen zur zeitgemäßen und aufgabenbezogenen Professionalisierung des Weiterbildungspersonals beobachten. Darüber hinaus weisen Deutschland und Österreich nicht nur ähnliche Weiterbildungsquoten auf (je nach Berechnung liegen diese einmal leicht

über oder leicht unter dem europäischen Durchschnitt), sie haben auch mit ähnlichen Disparitäten in der Weiterbildungsbeteiligung zu kämpfen.

Über all dem spannt sich das supranationale Dach einer europäischen Bildungspolitik, die viele der jüngst geführten Debatten in den EU-Mitgliedstaaten – so auch in Deutschland und Österreich – angestoßen bzw. neue Schwerpunkte vorgegeben hat. Und auch im erwachsenenpädagogischen Wissenschaftsdiskurs ist eine verstärkte Internationalisierung zu beobachten, die den Wunsch und die Notwendigkeit nach mehr und verlässlicheren Daten, nach bildungspolitischen Evidenzen, Standards und Wirkungsforschung unterstreicht (vgl. Tippelt 2009). Die zentrale Option nach einer stärkeren Präsenz der empirischen Weiterbildungsforschung im Sinne einer hochprofessionellen komplexen Dienstleistung wird auch in Bezug auf die Professionalisierung immer lauter – zumal es hier in beiden Ländern noch nicht einmal ausreichend verlässliche Daten über Anzahl und Struktur des Weiterbildungspersonals gibt.

Den vielen Gemeinsamkeiten der deutschen und österreichischen Situation stehen freilich auch diverse Unterschiede gegenüber. Sie sind struktureller Natur, wie die basale Tatsache, dass Deutschland mit rund 82 Millionen Einwohnern rund das Zehnfache der Bevölkerungszahl von Österreich – mit rund acht Millionen – ausmacht. Um es plakativ auf den Punkt zu bringen: Österreich entspricht in seiner Größe und Einwohnerzahl etwa einem mittleren deutschen Bundesland. Und sie finden sich in einer differenten Steuerungskultur der Bildungspolitik, wo die politische Verantwortlichkeit in Deutschland föderal den Ländern und in Österreich vor allem zentral dem Bund obliegt. Die Unterschiede spiegeln sich aber auch in der inneren Struktur der historisch gewachsenen Weiterbildungslandschaft wider, so zum Beispiel in der Anbieter- und Institutionalstruktur, der Verrechtlichung, der Finanzierung, dem Grad der Verwissenschaftlichung und der Professionalisierungsentwicklung. Es handelt sich dabei um Faktoren, die neben gewissen länderspezifischen Tätigkeitsprofilen von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen (in Österreich gehören zu dieser Berufsgruppe beispielsweise auch die Bibliothekare) eine gewichtige Rolle bei der Professionalitätsentwicklung und der Ausgestaltung eines Qualifizierungssystems für diese Zielgruppe in den jeweiligen Ländern spielen. So verwundert es schon aufgrund der Größe und der Steuerungskultur nicht, wenn in Deutschland bisher tendenziell eher bundeslandspezifische, hingegen in Österreich ein bundesweit übergreifendes Modell der Kompetenzanerkennung entwickelt wurde. Auch der vorliegende Band spiegelt diese Tatsache wider. Während das KOMPASS-Modell zunächst für die Nutzung im Freistaat Sachsen – also innerhalb eines Bundeslandes – entwickelt (und auch erprobt) wurde, nimmt die wba das gesamte Bundesgebiet Österreichs in den Blick.

An dieser Stelle soll auch auf die zum Teil unterschiedliche Verwendung von Begrifflichkeiten und deren inhaltliche Zuschreibungen im disziplin- und professionsbezogenen Diskurs in beiden Ländern hingewiesen werden. Im Buch tragen wir dieser Tatsache Rechnung, indem wir die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in ihren diversen Verwendungszusammenhängen zumeist synonym verwenden.

Professionalität, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung

Professionalität, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung gehören – neben Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung – zweifellos zu den Schlüsselbegriffen unserer Thematik. Auf eine Kurzformel gebracht, meint „Professionalität“ die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet das, situationsadäquat kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können. Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierenden Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (vgl. Nittel 2000, S. 85). Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus. In der Regel werden die Grundlagen dafür in einer (akademischen) Ausbildung gelegt, wobei die Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgrund ihrer historischen Entwicklung und der tätigkeitsspezifischen Ausgangssituation neben der Möglichkeit einschlägiger Studien vor allem eine Vielzahl anderer Qualifizierungswege anbietet. Diese Situation, verbunden mit dem Wunsch nach stärkerer Transparenz und Vergleichbarkeit, hat wesentlich dazu beigetragen, dass im Rahmen der aktuellen Professionalisierungsbemühungen verstärkt Modi von Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung vorhandener Kompetenzen in den Blick kamen. In diesen Kontext ist auch die Bedeutungszunahme von Lernergebnissen unabhängig von Ort und Zeit ihres Erwerbs für die Qualifizierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung einzuordnen, zumal das informelle Lernen von der EU zu einer wichtigen Zielgröße bildungspolitischer Reformbestrebungen erklärt wurde (vgl. Molzberger 2010, S. 19).

Mit den in der Folge entwickelten unterschiedlichen Modellen der Anerkennung, Bilanzierung, Validierung und Zertifizierung (vgl. diesbezüglich die diskutierten Modelle im Artikel von Böhm/Wiesner in diesem Band oder aber die Anregungen von Kompetenzbilanzierungen in anderen Anwendungsbereichen, vgl. dazu Erpenbeck/von Rosenstiel 2003, ProfilPASS u. a.) setzt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zweifellos beispielgebende Impulse für das gesamte Bildungssystem, das mit Einführung des EQR und der jeweiligen NQR in Richtung höherer Durchlässigkeit, mehr Qualität und verbindlicherer Standards geht, aber auch eine stärkere Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Blick nehmen soll.

„Professionalisierung“ verweist schon im Wort auf etwas Dynamisches, sich permanent Entwickelndes. Professionalisierungsprozesse benötigen auch die Interaktion von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession (vgl. dazu Jütte/Walber in diesem Band). Allgemein steht Professionalisierung für den Prozess der Verberuflichung oder zumindest für Kompetenzerwerb für ein Tätigkeitsfeld. In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wurde damit ab den 1970er-Jahren vor allem die Verwissenschaftlichung und Ausdifferenzierung des pädagogischen Berufsfeldes verbunden. Damit sollten nicht zuletzt die Bildung und insbesondere die Erwachse-

nenbildung auf Augenhöhe mit den wesentlich anerkannten Professionen wie zum Beispiel in Gesundheit und Recht gebracht werden. Folgt man aktuellen Befunden, dann ist die Professionalisierung in diesem klassischen Sinne ins Stocken geraten; Gieseke (2010, S. 244) spricht in diesem Zusammenhang sogar von Rückläufigkeit. Tatsächlich stellt sich die aktuelle Situation der Verberuflichung sehr komplex dar.

Nicht zuletzt, weil es zwei gegenläufige Tendenzen im Beschäftigungssystem im Umkreis der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt: Einerseits sind Tendenzen der Entberuflichung durch eine Vielfalt an Angeboten und Tätigkeiten zu beobachten, die sich schon in der Vielzahl der Bezeichnungen der erwachsenenpädagogischen Handlungsfelder niederschlägt (zum Beispiel Trainer, Moderatorin, Coach, Bildungsmanagerin, Lernbegleiterin und Kursplaner). Oft sind diese einerseits gepaart mit prekären, unsicheren Arbeitsverhältnissen und in einigen Bereichen mit einer extremen Unterdotierung, die zwar keine neuen Phänomene in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung darstellen, sie nehmen aber tendenziell zu. Andererseits ist Druck in Richtung Verberuflichung zu spüren und wahrzunehmen, der aus der bedarfsbedingten Vergrößerung des Berufsfeldes respektive der zunehmenden Wichtigkeit des Lernens über das Jugendalter hinaus resultiert. Diese Tendenz zur Verberuflichung trotz großer Angebots- und Methodenvielfalt hat im Kern immer mit der Forderung nach Qualität, Qualitätssicherung und Bemühungen um die Hebung der Qualität des Angebots in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu tun. Gleichzeitig spiegeln sich darin aber auch gewisse Elemente des Teilnehmer- bzw. Kundenschutzes wider, die verstärkt Qualität aus Nachfragersicht einfordern. Die beiden genannten Tendenzen oder Antreiber wirken nicht einfach linear, sondern zum Teil gegenläufig. Das ist zu beachten und macht die Thematik auch komplex und schwierig.

Es ist Fuhr (2001, S. 404) zuzustimmen, dass es einen „spezifischen Modus des erwachsenenpädagogischen Handelns“ geben muss, in dem die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich von anderen Formen des Handelns unterscheidet. Im Allgemeinen müssen Erwachsenenbildner und Weiterbildnerinnen spezifische Kompetenzen erwerben, die ihnen ein bewusstes – im weitesten Sinne – pädagogisches Handeln ermöglichen und über die sie ihre Professionalität, ja ihren Berufsstand als solchen definieren. Was aber muss man können, was andere nicht können, um in der Zukunft erfolgreich und gekonnt in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu arbeiten? Diese Frage gilt es in Anbetracht der bisher skizzierten professionsbezogenen Entwicklungen zu beantworten. „So wie wir vom Richter erwarten, dass er nicht nur die Gesetze kennt, sondern sie auch auf Fälle anwenden kann, und vom Arzt, dass er über Krankheiten nicht nur Bescheid weiß, sondern sie auch heilen kann, so erwarten die Teilnehmer der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu Recht, dass Erwachsenenbildnerin und Weiterbildner nicht nur das Richtige wollen und wissen, sondern auch Können haben, dem sie vertrauen können“ (Fuhr 2001, S. 403).

Der Versuch einer Antwort besteht in der Vermittlung von Kernkompetenzen für alle in diesem Bereich pädagogisch Tätigen. Kernkompetenzen wissenschaftlich fundiert zu erarbeiten und zu definieren stellt eine Art Kompromiss dar, um diese wider-

sprüchlichen Tendenzen in der Professionsentwicklung zu bewältigen. Sie bilden den Ausgangspunkt für alle weiteren Bemühungen von Bilanzierung, Anrechnung und Zertifizierung. Dies wird auf unterschiedliche Weise versucht.

Validierung und Zertifizierung

Der Fokus auf eine stärker kompetenz- und outputorientierte Professionalisierung erfordert das Zulassen neuer Wege der Aneignung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen neben bereits vorhandenen, bewährten Wegen – vor allem aber neue Formen ihrer Identifizierung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung. Voraussetzung für eine inhaltliche und methodische (Neu-)Bestimmung erwachsenenpädagogischer Professionalität bilden entsprechende Standards und Kriterien für die in der Weiterbildung Beschäftigten. Validierung von Kompetenzen als ein Ansatz – basierend auf den Bemühungen der Europäischen Kommission um einen europäischen Qualifikationsrahmen – benötigt Standards, in unserem Falle Standards für Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen, an denen das Erreichte „gemessen“ werden kann (siehe ausführlicher im Artikel von Strauch in diesem Band). Voraussetzung dafür wären Kompetenzbilanzierungen, die hinsichtlich ihrer Ausprägungsgrade ebenfalls auf Standards für Professionalisierung bezogen sind. Sowohl Kompetenzbilanzierung als auch Validierung sind am Output orientiert und bilden die notwendige Voraussetzung einer wie auch immer zu etablierenden Anerkennung in Form einer Zertifizierung. Von der Vereinbarung anerkannter Standards der Professionalisierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnern wird es demzufolge künftig abhängen, ob Bemühungen um Anerkennung und Zertifizierung unabhängig vom Weg des Kompetenzerwerbs der vorfindlichen Realität der Professionalisierung im Praxisfeld zur Sichtbarkeit verhelfen können.

Die Beiträge dieses Bandes lassen sich trotz ihrer thematischen Verschränkungen drei inhaltlichen Bereichen zuordnen, um spezifische Facetten der Stärkung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen und einer entsprechenden Kompetenzbilanzierung von Erwachsenenbildnern und Weiterbildnerinnen zu betonen und zu diskutieren:

1. Erwachsenenpädagogische Professionalität
2. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen bilanzieren, anerkennen und entwickeln
3. Ansatz einer internationalen Einordnung.

In den ersten Bereich ordnen sich zwei Beiträge ein. Der Artikel von Schmidt-Lauff/Lehmann betrachtet Entwicklungsstränge und Positionen zum Professionalisierungsverständnis im Erwachsenenbildungsbereich, um eine aktuelle Bestandsaufnahme zu skizzieren. Tragende und zu klärende Begriffe sind dabei „Profession“, „Professionalisierung“ und „Professionalität“. Bezüglich der Literaturanalyse werden exemplarisch Positionen von Wiltrud Gieseke, Dieter Nittel und Hans Tietgens näher betrachtet. Ziel ist dabei eine differenzierte Ausdeutung eines Professionsverständnisses. Das reflexive, wissensbasierte und immer wieder situativ zu entscheidende Handeln, aber

auch individuelle Identifikation sind dabei wesentliche Merkmale eines solchen Professionsverständnisses. Kompetenz- und differenztheoretische Positionen werden diesbezüglich analysiert. Zweckmäßige Kompetenzbilanzierungen werden als *ein* Instrument einer insgesamt breiteren Professionalitätsdebatte verstanden. Die Nützlichkeit von Kompetenzbilanzierungsverfahren wird an einen „wertgebundenen Professionsdiskurs“ gebunden, der Bedingungen wie Autonomie, Selbstbestimmung und Selbstaufklärung ins Zentrum rückt. Der Artikel von Jütte/Walber wendet sich einem bedeutsamen methodischen Weg der Professionalisierung im Bereich der Weiterbildner/-innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu: Kompetenzentwicklung wird dabei als wechselseitiges Bezugnehmen von Disziplin und Profession verstanden. Interaktive Professionalisierungsszenarien ermöglichen damit die Entwicklung professionellen Handelns, welches auch durch reflexive Kompetenzen determiniert ist. Auf der Basis eines Modells der „Interaktiven Professionalisierung“ wird davon ausgegangen, dass professionelles Wissen sowohl in der Wissenschaft als auch der Praxis der Weiterbildung entsteht und somit Professionalisierung nur durch die „Begegnung“ beider Bezugssysteme erfolgreich verlaufen kann. Über diesbezügliche didaktische „Inszenierungen“ entstehen – ausgehend von Anforderungssituationen der Praxis – Lernräume für einen Professionalisierungsprozess. Neben dem Erwerb praktischer Handlungskompetenz geht es dabei zum Beispiel auch um Erschließungs-, Reflexions- und Selbststeuerungskompetenz als wesentliche Bereiche von Professionalität. Insbesondere für die wissenschaftliche Weiterbildung wird hervorgehoben, dass für die Professionalisierung eine enge Verbindung von wissenschaftlichem Wissen mit Reflexionen über Praxiserfahrungen herzustellen ist.

Im zweiten Bereich stehen zunächst die österreichischen und anschließend die im sächsischen Raum gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen zur Kompetenzbilanzierung, -anerkennung und -entwicklung im Fokus. Bezüglich der österreichischen Entwicklung werden zunächst im Beitrag von Heilinger die Realität von Steuerungsprozessen und Gestaltungsmöglichkeiten in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung betrachtet. Politik, Wirtschaft und EU-Vorgaben sind dabei ebenso im Blick wie auch Erwartungen an den EQF und NQR, um Gleichwertigkeit formalen, non-formalen und informellen Lernens mit dem Blick auf erreichte Kompetenzen einzufordern und durch Validierung eine Anerkennung zu erlangen. Durchlässigkeit über unterschiedliche Zugangswege zu „beruflichen Berechtigungen“ wird als eine Ausgangsüberlegung bzw. ein Ziel der wba Österreich markiert. Über Professionalisierungsschritte werden vielfältige Entwicklungen der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung auf dem Weg zu einem etablierten Professionsverständnis und begründeten Professionsprofilen aufgezeigt. Deutlich wird, dass die in Kooperation wesentlicher Akteure der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft entwickelte Idee, eine auf vereinbarten Standards beruhende Qualifikation von Erwachsenenbildungsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen zu erreichen, in Form der wba Österreich Gestalt angenommen hat. Der auf der Grundlage der Standards entwickelte Referenzrahmen für die Qualifikation ist die Grundlage für die Aktivitäten der wba als einer „virtuellen“ Akademie und einem „Anerkennungsverfahren von Kompetenzen“. Es wird verdeut-

licht, dass durch mutige neue Wege enger Zusammenarbeit von konsensbereiter Praxis und Wissenschaft Kompetenzbilanzierungen als Voraussetzung für Kompetenzanerkennung (Stufe des wba-Zertifikats oder des wba-Diploms) erreicht werden konnten und auch Zugänge zu einem universitären berufsbegleitenden Masterstudium über diese Kompetenzanerkennungen ermöglicht wurden. Durch das E-Mail-Gespräch von Reisinger und Ocenasek, zweier Akteure der wba, erfolgte eine präzisierende Nachzeichnung von Motiven der wba-Gründung sowie deren Entstehungsgeschichte und Entwicklung, insbesondere das Bemühen um Berufsbild und Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen, der Erfassung nachweisbarer, d. h. im kompetenten Handeln und in Handlungsergebnissen sichtbarer Kompetenzen, aber auch deren Anerkennung. Deutlich werden dabei aber auch die erforderlichen Beratungen und Betreuungen durch die wba im Rahmen der Kompetenzanerkennung und -zertifizierung, die bei wachsender Nachfrage sicher einer weiteren personellen und insbesondere finanziellen Unterstützung bedürfen. Im Artikel von Brünner/Gruber/Huss werden schließlich Prozess und Ergebnis der wissenschaftlichen Begleitung der Entwicklung der wba als „Kompetenzanerkennungsmodell“ skizziert. In Verbindung mit der Beschreibung des Modells wird bezüglich der Entstehungsphase der wba hervorgehoben, dass diese als ein „Kernstück des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung“ implementiert wurde – eine unter den Bedingungen der großen Heterogenität von Verantwortlichen, Strukturen und Interessen im Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsbereich Deutschlands gegenwärtig kaum erreichbare Entscheidung. Das Kompetenzanerkennungsverfahren wird detailliert veranschaulicht und verweist deutlich auf eine Kombination von Kompetenznachweis aufgrund beruflich erforderlicher Erfahrungen, ein „Assessment“ im Rahmen einer Zertifizierungswerkstatt und Empfehlungen für weitere Kompetenzentwicklung (in unterschiedlich möglichen Bildungseinrichtungen) einschließlich beruflicher Praxis, um die gestuften Abschlüsse – „wba-Zertifikat“ bzw. „wba-Diplom“ zu erlangen. Eine entsprechende Steuerungsstruktur wurde für das Verfahren geschaffen. Die Autorinnen beschreiben detailliert ihr methodisches Vorgehen bei der Prozessoptimierung und Qualitätssicherung der Implementierung der wba sowie deren weiterer Qualitätsentwicklung im Rahmen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung und stellen ihre wesentlichen Ergebnisse der ersten Phase wissenschaftlicher Begleitung und Evaluation vor. Es wird zugleich ein begründeter empfehlender Ausblick auf die zweite Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation gegeben. Zentral werden hier der Bekanntheitsgrad, die Außenwirkung und die Etablierung sowie auch der „Drop-Out“ der wba sein.

Im Folgenden wird in zwei Beiträgen von Böhm und von Böhm/Wiesner die im sächsischen Raum erfolgte Entwicklung einer Bilanzierungsmöglichkeit erwachsenenpädagogischer Kompetenzen betrachtet. Der erste Artikel entfaltet die Entstehung des Kompetenzbilanzierungsinstruments KOMPASS und dessen breite Nutzbarkeit. Auch dieses Instrument entstand auf der Grundlage einer intensiven Zusammenarbeit zwischen einerseits der Weiterbildungspraxis und deren Bedarf nach Anerkennung vorhandener, aber nicht durch Zertifikate nachweisbarer Kompetenzen von Weiterbild-

nern und Weiterbildnerinnen, und andererseits der Wissenschaft im Bemühen um ein valides und praktikables Verfahren des Sichtbarmachens vorhandener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen als Voraussetzung für deren Anerkennung. Es wird gezeigt, wie unter den Bedingungen des deutschen Kontextes ein auf ermittelten Kompetenzen in typischen Arbeitssituationen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen aufbauendes Instrumentarium entwickelt werden konnte, das dem jeweiligen Arbeitssituationstyp eine Selbst-, aber auch Fremdeinschätzung der erreichten Kompetenzentwicklung ermöglicht und im Falle der durchgeführten Fremdevaluation eine kommunikative Validierung zulässt. Erste Erfahrungen des Einsatzes belegen die Nutzbarkeit des Instruments für die Stärkung des Selbstverständnisses und selbstbestimmter zielgerichteter Weiterentwicklung von Kompetenzen, als Unterstützung von Personalentwicklung und Sichtbarmachen der Professionalität des Personals. Der Schritt zu Zertifizierungsmöglichkeiten ist noch zu gehen. Im zweiten Artikel der o.g. Autoren geht es um eine Anpassung und Anwendung des Kompetenzbilanzierungsinstruments KOMPASS an die Aus- und Weiterbildungssituation einer spezifischen betriebsnahen Aus- und Weiterbildungsinstitution. Es wird auf einen partizipativen und transparenten Entwicklungs- und Anpassungsprozess des Instruments verwiesen, auf dessen Grundlage eine Akzeptanz des Bilanzierungsinstruments von Führungskräften und betroffenen Aus- und Weiterbildnern entstehen konnte. Das Ergebnis zeigt, dass im Wesentlichen die Struktur des KOMPASS auch in diesem Anwendungsbereich beibehalten werden konnte. Eine weitere intensive Nutzung des Instruments für Selbsteinschätzungen, aber auch Personalentwicklung auf der Grundlage von Fremdeinschätzungen und entsprechenden gemeinsamen Diskussionen ist vorgesehen.

Im dritten Bereich des Bandes wird mit dem Artikel von Strauch zu Kompetenzvalidierung und Zertifizierung eine breitere internationale Einordnung der gesamten Thematik der Stärkung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen der Weiterbildner/-innen vorgenommen. Es wird das gegenwärtige Fehlen einer einheitlichen Strategie wie auch von weiterbildungsbereichsübergreifenden Referenzmodellen konstatiert, aber auch darauf verwiesen, dass trotz schon vorliegender Kompetenzprofile und Ansätze für Kompetenzstandards eine europaweite Kompetenzvalidierung eher noch eine Vision bleibt. Um Lösungsansätze skizzieren zu können, werden zunächst Unterschiede von Validierung, Bilanzierung und Zertifizierung aufgezeigt. Deutlich wird bei Zertifizierung von einer „formalrechtlichen Anerkennung“ ausgegangen, was den Abgleich vorhandener Kompetenzen mit „anerkannten Standards“ voraussetzt. Eine europaweite Verständigung auf solche Standards steht noch aus. Verwiesen wird auf Kompetenzprofile als eine Voraussetzung für Standardisierung und Zertifizierung. Beispielhaft werden internationale Projekte zu Kompetenzprofilen, wie das vom DIE im Rahmen des EU-Projektes Flexi-Path entwickelte Kompetenzprofil von Erwachsenenbildnern/-innen – einordenbar auf Level 6 oder 7 des EQF –, aber auch weitere in diesem Band benannte nationale Projekte zu Kompetenzprofilen betrachtet. Als besonders zukunftsträchtig erscheint die entfaltete Vision einer „Standardisierung über einen sektoralen Qualifikationsrahmen“, d. h. eines Rahmens, der Kompetenzen speziell für Weiterbildner/-innen enthält. Ob die dafür zu schaffenden Bedingungen, wie

zum Beispiel eine Verständigung von Akteuren in der Weiterbildung auf gemeinsam akzeptierte Standards, in der nahen Zukunft erreichbar sein werden, bleibt offen.

Literaturverzeichnis

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung; Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (2006):** ProfilPASS. Gelernt ist gelernt. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008):** Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008.
- Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hg.) (2003):** Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.
- Europäische Kommission (2000):** Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissiondienststellen. Brüssel, den 30.10.2000.
- Europäische Kommission (2006):** Mitteilung der Kommission: Erwachsenenbildung: Man lernt nie aus. Brüssel, den 23.10.2006, KOM (2006) 614 endgültig.
- Europäische Kommission (2007):** Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel, den 27.09.2007, KOM (2007) 558 endgültig.
- Fuhr, Thomas (2001):** Wie fasst die Andragogik ihren Gegenstand? Zur sozialen, programmatischen und operativen Einheit der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: PR (Frankfurt), Heft 55, S. 393–409.
- Gieseke, Wiltrud (2010):** Professionalität und Professionalisierung. In: Arnold, Rolf/Nolda, Sigrid/Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 243–244.
- Gruber, Elke (2006):** Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Meisel, Klaus/Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 183–192.
- Molzberger, Gabriele (2010):** Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Zeuner, Christine (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Weinheim und München, S. 1–24.
- Nittel, Dieter (2000):** Von der Mission zur Profession. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
- Seitter, Wolfgang (2009):** Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung: Ein Aufriss. In: Seitter, Wolfgang (Hrsg.): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden, S. 11–16.
- Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009):** Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen.